L'élaboration de notes de cours

Marc Champagne



Dans ce document, le masculin est utilisé sans discrimination.

ISBN 2-921496-15-1
Dépôt légal, 3e trimestre 1995
Bibliothèque nationale du Québec
Bibliothèque nationale du Canada

Imprimé à Québec,
2e édition, mai 1996

Université Laval
Réseau de valorisation de l'enseignement
Pavillon Félix-Antoine-Savard, Sainte-Foy
(Québec), CANADA, G1K 7P4

TABLE DES MATIÈRES

Introduction

L'élaboration et l'utilisation de matériel didactique écrit ont pris au fil des ans une part de plus en plus importante dans les processus d'enseignement et d'apprentissage à l'université. Une telle pratique n'est pas sans amener de profonds changements dans les habitudes pédagogiques tant des enseignants que des étudiants. Pour la plupart, les notes de cours permettent d'aller plus vite en classe, dans l'exposition et la démonstration des notions de base. Le temps ainsi récupéré peut être utilisé soit pour couvrir davantage de matière, soit pour l'approfondir par des discussions, des exemples, des commentaires ou des exercices plus nombreux.

Le document se présente en une succession d'étapes à franchir, pas nécessairement dans l'ordre, sauf les premières et la dernière. Ces étapes sont regroupées en trois ensembles identifiés comme choix préalables à faire, réalisation du document et traitement pédagogique. Elles reflètent tant l'expérience de l'auteur que les préoccupations pédagogiques exprimées dans les principaux ouvrages sur la question.

On trouve donc d'abord les principales formes que prennent habituellement ces notes selon le but poursuivi par la personne responsable du cours et, ensuite, le texte est concentré sur la rédaction et le traitement pédagogique de ce type de document bien particulier. En effet, qu'il s'agisse d'un manuel, d'une unité d'auto-enseignement (module) ou de notes occasionnelles de quelques pages, l'élaboration du matériel didactique écrit suppose certaines préoccupations. Selon le degré d'attention pédagogique que vous y accorderez, vous obtiendrez un document plus ou moins lisible, plus ou moins compréhensible et qui pourra faciliter ou non l'apprentissage des personnes auxquelles il est destiné.

En effet, l'expérience et les données de la recherche montrent qu'un grand nombre de procédés et de caractéristiques dont on peut pourvoir un texte exercent une influence certaine tant sur l'apprentissage lui-même que sur la rétention des connaissances qui en résulte. Essentiellement, il s'agit, d'une part, de caractéristiques qui rendent le texte plus lisible et plus facilement compréhensible; d'autre part, il existe des procédés ou des éléments à ajouter au texte, dont la fonction est d'alerter et de guider les activités mentales mises en branle au moment de l'apprentissage.

Partie 1. FAIRE LES CHOIX PRÉALABLES

1.1 DÉTERMINER LE BUT POURSUIVI

Avant d'aller plus loin, il est bon de préciser que nous donnons ici au terme notes de cours un sens large, du simple aide-mémoire au traité exhaustif pour la publication. Il désigne tout matériel écrit par le responsable d'un cours, destiné à transmettre un contenu particulier à des personnes en cours de formation dans un domaine donné. Cette définition exclut cependant de l'objet du présent texte les écrits de type guides (par exemple pour l'utilisation d'appareils, pour les laboratoires ou les stages, etc.), les cahiers d'exercices et les recueils de textes tirés de divers ouvrages ou revues spécialisées, ces derniers parce qu'il s'agit de textes déjà écrits et possédant leurs caractéristiques propres, et les autres parce qu'ils n'ont pas pour but de transmettre la matière d'un cours elle-même.

La forme particulière que l'on adoptera dépend des buts que l'on poursuit. Ceux-ci sont fonction de l'utilisation à laquelle on destine le document :

- fournir à l'étudiant des notes de cours exemptes d'erreurs, par rapport aux notes prises en classe, donc utiles surtout pour la préparation des examens et ultérieurement dans la pratique,
- s'assurer d'avoir transmis à l'étudiant toute l'information nécessaire dans la matière, indépendamment de ce que le temps permet d'aborder en classe,
- aller plus vite en classe : omettre des démonstrations ou des développements détaillés afin de pouvoir consacrer plus de temps à d'autres tâches (traiter davantage d'exemples, de cas pratiques, etc.),
- couvrir plus de matière dans un même laps de temps, ou la même matière en moins de temps (inflation des contenus de cours...),
- remplacer les cours magistraux comme moyen de transmettre l'information.

1.2 CHOISIR LE TYPE DE NOTES DE COURS SELON LE BUT POURSUIVI

Bien que de forme très variable, la plupart des documents que l'on distribue sous l'appellation notes de cours se rapprochent de l'un ou l'autre des suivants, plus souvent du dernier :

1.2.1 L'aide-mémoire

C'est un bref document renfermant les notions essentielles. On y trouve les principes, formules, règles, lois et tables nécessaires à la pratique dans le domaine concerné, sans développement ni explication. La présentation n'accuse aucun souci didactique. Caractéristiques :

BUT :	fournir l'information essentielle, exempte d'erreurs.
CONTENU :	lois, principes, formules, procédés, tables.
FORME :	schématique.
UTILISATION :	préparation d'examen, pratique.

1.2.2 Le traité

À l'opposé de l'aide-mémoire se trouve le traité, manuel destiné à la publication et utilisé tant par les spécialistes que par les étudiants. Ici, l'accent est mis sur l'exactitude et la précision scientifique; le souci d'être complet domine. Bien qu'utilisé surtout dans l'enseignement, il ne se présente généralement pas comme un manuel didactique, étant plutôt centré sur la matière. Caractéristiques :

BUT :	fournir une source complète d'information.
CONTENU :	exhaustif.
FORME :	texte suivi bien fignolé, avec mises en évidence, illustrations, démonstrations détaillées.
UTILISATION :	surtout comme référence.

1.2.3 Les modules ou unités d'apprentissage

Le développement d'approches non traditionnelles, comme l'enseignement individualisé, les universités ouvertes (ex. : University Without Walls, Open University) et la formation à distance, a entraîné la création de nouveaux manuels se rapprochant de modèles dérivés de l'enseignement programmé. Parce qu'ils doivent remplacer le cours magistral, ces manuels répondent avant tout à un souci didactique. Ils sont découpés en unités qui forment des touts intégrant objectifs d'apprentissage, présentation de la matière avec participation active de l'étudiant, exercices gradués, tests d'auto-contrôle et rétroaction appropriée. À l'Université Laval, les cours individualisés dits modulaires utilisent ce genre de matériel. Caractéristiques :

BUT :	remplacer les cours magistraux du professeur.
CONTENU :	points les plus importants, présentés et développés en détail.
FORME :	essentiellement didactique.
UTILISATION :	enseignement individualisé, à distance ou fondé sur les méthodes interactives en classe.

1.2.4 Le cours polycopié

Les formes précédentes demeurent souvent des cas isolés, du moins dans une université de type traditionnel. Pour la plupart, le cours polycopié est un texte plus ou moins suivi avec illustrations et démonstrations correspondant plus ou moins aux notes que l'étudiant devrait prendre pendant le cours. Il s'adresse à l'étudiant, mais n'est pas conçu pour remplacer totalement le cours magistral, l'accent n'étant généralement pas mis sur l'aspect didactique. Caractéristiques :

BUT :	servir de support au cours ou le compléter.
CONTENU :	l'essentiel des notions, démonstrations et explications présentées ou commentées par le professeur.
FORME :	texte plus ou moins suivi avec schémas, exemples et illustrations.
UTILISATION :	dans un cours traditionnel, ressource d'appoint.

1.3 DÉFINIR LE MODÈLE DE CONCEPTION PÉDAGOGIQUE

Vous avez peut-être remarqué aussi bien dans les buts mentionnés au point 1.1 que dans les formes qui précèdent, la présence de deux tendances, de deux conceptions différentes du document polycopié. L'une est centrée sur le contenu, l'autre sur l'apprentissage ou, si l'on préfère, sur l'étudiant.

À ce propos, on peut distinguer trois catégories de manuel pour l'enseignement :

1.3.1 Une source de contenu

Le premier est centré sur le contenu. C'est typiquement l'œuvre d'un spécialiste de la discipline concernée. La présentation y est conforme à la logique interne de la matière et elle tient peu compte du processus d'apprentissage des étudiants. L'exploitation pédagogique est laissée à l'initiative de l'enseignant ou de l'étudiant qui l'utilise. Ce type de manuel convient parfaitement lorsqu'on poursuit des buts comme les premiers énumérés au point 1.1 ou dans un cours où le professeur demeure le dispensateur principal de l'information.

1.3.2 Un guide pour l'apprentissage

Le second est centré sur l'étudiant. Ici, le document est construit de façon à faciliter l'apprentissage. Il guide l'apprenant dans son cheminement en lui indiquant des objectifs précis et la marche à suivre pour les atteindre, et en découpant la matière d'une façon micro-graduée, c'est-à-dire par petites tranches ou étapes. Les ouvrages de ce type se proposent de faire arriver l'étudiant, par ce seul moyen et à son propre rythme, à une maîtrise convenable de la matière. On reproche à la méthode son dirigisme plus précis, mais on lui reconnaît une plus grande efficacité dans la poursuite de buts comme celui de remplacer le cours magistral, c'est-à-dire lorsque le professeur souhaite s'en remettre au manuel comme moyen principal d'acquisition de l'information.

1.3.3 Un manuel traditionnel

Le troisième type est un moyen terme. Le manuel suggère plutôt qu'il ne prescrit. Tout en demeurant essentiellement didactique, il présente la matière d'une façon moins morcelée. Il ressemble davantage à un manuel traditionnel, dans lequel on trouverait ici et là des appels à une participation directe de l'étudiant par des questions, des exercices gradués et une forme d'auto-contrôle.

Partie 2. RÉALISER LE DOCUMENT DE BASE

C'est au dernier type de document décrit ci-haut que se réfèrent surtout les principes et techniques didactiques présentés dans les pages qui suivent. Pour éviter toute confusion, désignons-le sous le terme de **manuel didactique**. Il se définit par sa tendance plutôt centrée sur l'étudiant et se rapproche de la forme décrite en 1.2.3 sous le nom de module ou unité d'apprentissage.

Concrètement, voici, dans l'ordre de réalisation du document, les principaux éléments ou caractéristiques qu'on peut donner à un tel manuel. Il vous appartiendra de décider, selon vos choix précédents, jusqu'où vous désirez aller dans le traitement pédagogique proposé ici.

2.1 ANALYSER LE CONTENU ET FIXER L'ORDRE DE PRÉSENTATION

Deux méthodes peuvent être utilisées pour atteindre le but poursuivi :

2.1.1 Méthode empirique

Elle consiste à découper la matière en vous basant sur votre expérience, c'est-à-dire en suivant le même ordre que dans vos propres notes. Chaque grand thème abordé devient ainsi l'objet d'un chapitre, à l'intérieur duquel les notions sont présentées selon la logique propre à la matière, qui peut être de forme hiérarchisée ou linéaire. C'est la façon la plus simple et... la plus rapide.

2.1.2 Méthode systématique

Les personnes désirant pousser plus loin l'analyse et adapter davantage le texte aux principes de l'apprentissage partiront plutôt des objectifs généraux du cours, en déduiront les objectifs spécifiques pour chaque chapitre ou unité, puis détermineront l'ordre et la forme de présentation de chaque élément ou groupe d'éléments du contenu selon l'une ou l'autre des théories cognitives développées en psychologie de l'apprentissage[1].

L'importance que l'on accordera à cette étape dépend surtout du type d'utilisation que l'on destine aux notes de cours : plus on s'approche du manuel d'auto-enseignement, plus ce genre d'analyse est souhaitable.

2.2 RÉDIGER LE PREMIER BROUILLON

Plusieurs professeurs recommandent d'écrire le premier jet de façon spontanée, en suivant l'analyse faite à l'étape précédente et en tenant compte seulement de quelques grands principes d'enseignement. Par exemple, on facilite la compréhension de la matière en procédant

- du connu à l'inconnu,

[1] Le contexte limité du présent guide nous empêche de décrire en détail ces approches. Pour en savoir davantage, un texte sur l'analyse de contenu et les stratégies de présentation, qui expose les rudiments de ces divers modèles, est disponible auprès de l'auteur.

- du simple au complexe,
- du concret à l'abstrait,
- de l'observation au raisonnement et
- du global au particulier.

Vous l'aurez remarqué, ces principes peuvent presque tous se rattacher à cet autre, fondamental, qu'on désigne sous le nom d'**apprentissage signifiant** : pour être bien retenue, une notion doit pouvoir être rattachée aux connaissances antérieures de l'apprenant. C'est pourquoi on a toujours intérêt à partir de ce qui lui est plus proche, plus familier, qu'il connaît déjà ou qu'il lui est plus facile de s'approprier.

Les étapes suivantes consisteront toutes à revenir sur ce premier brouillon pour l'améliorer par différents moyens, dont la plupart sont directement reliés à ces principes.

2.3 EXPLICITER LE CONTENU

2.3.1 Exemples et analogies

Revoir les exemples disséminés dans le document : sont-ils en nombre suffisant, particulièrement dans les passages plus difficiles? Sont-ils tirés d'un contexte connu de l'étudiant? Pourrait-on varier davantage leur mode d'utilisation? Soit :
- de façon **déductive** dans les passages constitués de concepts et de règles : on présente d'abord la proposition, suivie d'exemples;
- de façon **inductive** dans les passages constitués de procédés ou de processus, c'est-à-dire lorsqu'on veut qu'il y ait transfert d'un schème complexe à de nouvelles situations : on présente d'abord les exemples qui permettent d'induire le processus;
- en appliquant la technique des **exemples** et **contre-exemples**, dans les passages où il y a de fines distinctions à faire : celle-ci consiste à présenter, après les exemples d'application d'un concept, d'autres exemples qui s'en rapprochent mais auxquels il manque une caractéristique essentielle pour illustrer le concept en question, exemples qu'il est important de ne pas confondre;
- en faisant appel à l'évocation de **cas** vécus ou à la **mise en situation** pour amener une notion ou éclairer un passage difficile.

2.3.2 Figures et tableaux

S'interroger sur l'opportunité, voire la nécessité en certains cas d'inclure des illustrations : photographies, dessins, schémas, diagrammes, tableaux, etc. Si on y a recours, celles-ci doivent respecter les règles suivantes :
- elles doivent être bien identifiées et numérotées;
- le texte doit y faire clairement référence;
- elles doivent aussi être placées après le passage du texte qui y fait référence, et le plus près possible de celui-ci, selon les contraintes de mise en page.

Les diagrammes utilisant des symboles graphiques
- doivent être expliqués dans le texte, car ils sont souvent incompréhensibles pour les non-spécialistes du sujet;
- devraient normalement être présentés comme synthèse à la fin du passage qu'ils résument et non remplacer le texte, comme on voudrait parfois leur faire faire.

2.3.3 Notes et commentaires hors texte

D'une façon générale, les commentaires hors texte sont à éviter le plus possible, car ils interrompent le déroulement normal de la pensée et retardent la lecture. Lorsqu'on juge qu'une explication s'impose, il vaut mieux l'intégrer au texte principal. Si pareille intégration est difficilement réalisable, on placera l'explication de préférence en note de bas de page plutôt qu'à la fin du texte, afin d'en faciliter le repérage et la lecture.

Quant aux références complètes des ouvrages cités, sans explication ou commentaire, on les rassemblera toutes dans la partie bibliographique à la fin du chapitre ou de l'unité, ou à la fin du texte, selon l'option de départ. Ici, cependant, évitez de farcir le texte à outrance de références multiples.

2.3.4 Annexes

Les textes d'enrichissement doivent être identifiés comme tels et placés en annexe. De plus, quand on ajoute des annexes, il faut toujours

- identifier clairement à quelle partie du texte l'annexe se rattache et y faire référence à cet endroit;
- préciser si une annexe constitue un matériel d'enrichissement, donc facultatif, ou une information d'importance égale au texte lui-même.

Partie 3. COMPLÉTER LE TRAITEMENT PÉDAGOGIQUE

3.1 AMÉNAGER DES PROCÉDÉS D'ORIENTATION

C'est le nom qu'on donne à un ensemble de mesures et d'éléments dont la fonction est de **préparer** l'apprenant à recevoir l'information nouvelle présentée dans le texte et de **diriger** son attention vers les parties les plus importantes. Leur importance varie selon le degré d'autosuffisance qu'on veut donner au document : s'il s'agit d'un texte d'accompagnement, qui sera complété par des exposés du professeur, ces procédés sont moins nécessaires que s'il s'agit d'une unité d'auto-enseignement conçue pour une utilisation indépendante par l'étudiant.

3.1.1 Directives

C'est le premier des procédés d'orientation, qui correspond plus ou moins à un **avant-propos** ou à un **avertissement** au lecteur dans les autres types de publication. Il s'agit de faire connaître à l'étudiant le genre d'utilisation que l'auteur a prévu, comment se servir du texte. Elles doivent être d'autant plus précises qu'on veut rendre le document plus autosuffisant.

3.1.2 Objectifs d'apprentissage

Lorsqu'on élabore des unités d'auto-enseignement (ou modules), il est important d'indiquer à l'étudiant dès le début d'une unité ce qu'on attend de lui en termes de notions à acquérir, d'habiletés dont il aura à faire preuve ou d'opérations à pouvoir exécuter à la fin de cette unité. Cette composante le renseigne en plus sur la façon d'aborder le texte, quoi y chercher et, surtout, quoi en retirer.

3.1.3 Introduction

Celle-ci, placée au début de chaque unité ou chapitre, doit jouer un triple rôle :

- de **motivation** : ce rôle consiste à montrer à l'étudiant l'importance du sujet couvert, pourquoi on doit l'aborder dans le cours et en quoi il est relié aux autres parties de la matière;
- de **présentation** : il s'agit d'exposer ce dont on y traitera plus précisément, en évitant cependant les termes techniques et ceux qui font appel à des notions non encore exposées;
- d'**aide à l'assimilation** : ce dernier a pour objet de préparer l'assimilation de la matière nouvelle en faisant appel à l'expérience des étudiants ou à d'autres connaissances déjà acquises pouvant servir de base aux nouvelles, selon le principe des préorganisateurs.

3.1.4 Insistance dans le texte

Ce dernier procédé n'est pas une partie qui s'ajoute au début ou à la fin du texte, mais un moyen qui s'y intègre. Il s'agit des différents **indices** que l'on peut utiliser pour faire ressortir les points les plus importants :

- MAJUSCULES ou **caractères gras** s'il s'agit d'un ou de quelques mots;
- mises en retrait, encadrés ou zones ombrées s'il s'agit de passages plus longs :

L'important ici est qu'un même moyen garde toujours la même signification tout au long du manuel ou du document, et qu'il ne porte que sur des éléments essentiels de la matière. Trop de texte mis en évidence équivaut à n'en pas avoir du tout.

3.2 FAIRE RESSORTIR LA STRUCTURE

À cette étape, la préoccupation est de faire ressortir l'organisation du texte, ainsi que l'enchaînement de ses divisions et subdivisions. De nouveau, ici, plusieurs mesures sont possibles.

3.2.1 Titres et intertitres

Ce procédé est essentiel non seulement pour bien comprendre l'organisation de la matière au moment de la première étude, mais aussi et surtout pour pouvoir **retrouver rapidement** les différents sujets abordés, ultérieurement. Cette mesure va de pair avec une **table des matières détaillée**, pour l'ensemble de l'ouvrage, qu'on placera dès le début du texte. Dans certaines matières où les sujets abordés ou leurs subdivisions sont nombreux, un plan ou une vue d'ensemble de l'agencement des parties en début de chapitre ou d'unité pourra faciliter grandement le déchiffrage de la matière.

Choisissez des titres éloquents et sobres, qui annoncent précisément le contenu à venir, mais de façon concise. L'emploi occasionnel de la forme interrogative attire l'attention.

3.2.2 Index

Comme autre mesure pour faciliter le repérage, on examinera aussi la pertinence d'ajouter un index, soit des termes techniques définis dans le texte, soit de divers sujets susceptibles de faire l'objet de recherches ultérieures, soit de personnages dont le nom est associé à certaines parties de la matière, ou tout autre regroupement utile.

3.2.3 Codification numérique ou alphabétique

En plus des titres et des intertitres, il est souvent indiqué de numéroter ou d'identifier les diverses subdivisions par un **code** décimal (1, 1.1, 1.1.1), alphabétique (A-B, a-b) ou alphanumérique (I-II, A-B, 1-2, a-b), particulièrement lorsqu'elles se rattachent à plusieurs niveaux hiérarchiques différents. Lequel choisir? Tout dépend du nombre de niveaux et de la distance entre les divers intertitres. Si l'on veut utiliser le **code décimal**, on recommande de ne pas dépasser **trois niveaux**, l'interprétation de l'appartenance hiérarchique devenant trop longue à déchiffrer à partir de quatre niveaux. Rien n'empêche toutefois de combiner deux modes différents : décimal pour les trois premiers niveaux, alphabétique pour le ou les suivants.

3.2.4 Transitions

Est-il besoin d'insister encore sur l'importance d'établir les liens nécessaires à l'enchaînement des diverses parties, non seulement d'un chapitre à l'autre, rôle confié à l'introduction, mais aussi d'un sujet à l'autre à l'intérieur d'un même chapitre. Une phrase ou un court paragraphe suffisent à établir un lien qui pourrait paraître évident à l'auteur, mais qui constitue souvent une difficulté pour des débutants. À un niveau plus fin d'analyse, on devra considérer aussi l'enchaînement des idées et vérifier si on a bien mis dans le texte tous les mots charnières nécessaires pour suivre les divers raisonnements.

3.3 INCLURE DES ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE

On sait depuis longtemps que l'apprentissage actif est beaucoup plus efficace pour la compréhension et la rétention qu'un apprentissage purement passif.

3.3.1 Moyens

Un document didactique qui ne demande qu'une simple lecture appartiendrait plutôt à cette seconde catégorie, soit un apprentissage passif. Or, le meilleur moyen de rendre l'étudiant plus actif est de l'inviter à participer directement, au moyen de **questions**, d'**exercices**, ou d'**autres activités** comme l'observation, la recherche d'exemples personnels ou la rédaction par soi-même d'un résumé en fin de chapitre ou d'unité. On peut disséminer ces moyens dans le texte à toutes les deux ou trois pages, ou les rassembler à la fin de l'unité ou du chapitre. Cependant, la première façon de faire semble la plus efficace, car l'étudiant peut vérifier s'il a bien compris l'essentiel de chaque partie au fur et à mesure, plutôt que d'attendre à la fin. On placerait à la fin seulement les questions de synthèse et les exercices qui supposent la maîtrise de tout le chapitre.

Dans le cas d'unités d'auto-enseignement, l'adjonction d'un **auto-test** portant sur tous les points essentiels à la fin de l'unité est très fortement recommandée. Pourquoi sur tous? On sait, en effet, que ce genre de test a un effet négatif sur le contenu non testé.

3.3.2 Types de questions

Les questions purement **factuelles**, c'est-à-dire celles dont les réponses se retrouvent textuellement dans le chapitre concerné, sont à éviter le plus possible, parce que moins efficaces en termes d'apprentissage signifiant.

On leur préférera

- des questions de **compréhension**, c'est-à-dire en termes équivalents, mais différents du texte,
- des questions d'**inférence**, qui forcent à établir des liens entre deux ou plusieurs notions ou passages différents, ou, encore mieux,
- des questions d'**application**, qui font appel au traitement d'exemples, de situations ou de problèmes nouveaux par rapport à ceux du texte.

Cependant, quel que soit le type utilisé, les questions précises sont préférables aux questions vagues.

3.3.3 Rétroaction

Faut-il ou non fournir les réponses aux questions et les corrigés des exercices? Il semblerait qu'il soit préférable d'omettre les réponses qui sont déjà dans le texte explicitement. Quant aux questions d'inférence ou d'application à des exemples nouveaux et aux exercices, on devrait fournir à l'étudiant un moyen de vérifier son travail de la façon la plus précise possible :

- **solutions** plus ou moins détaillées à des problèmes d'application,
- **critères** sur lesquels se baser pour évaluer sa réponse, dans le cas de questions faisant appel à des solutions ou réponses moins précises,
- **exemples** d'une bonne et d'une mauvaise réponse, lorsque celle de l'étudiant est impossible à prévoir en raison de la nature même de la question (par exemple, si on lui demande de donner des exemples nouveaux ou personnels).

3.4 ADAPTER LE STYLE

3.4.1 Personnalisation

L'ouvrage didactique étant tout à fait différent d'un article scientifique destiné à une revue spécialisée, par exemple, le ton neutre et impersonnel qu'on trouve habituellement dans ce genre d'écrit est à éviter. Au contraire, sans tomber dans une familiarité excessive, il faut s'efforcer de s'adresser directement à l'étudiant en utilisant le «vous», plutôt que le «on», l'impératif plutôt que l'infinitif, etc. Dans le cas d'un module ou d'une unité d'auto-enseignement, vous aurez intérêt à suivre les caractéristiques de la «conversation didactique guidée»[2] recommandées pour les textes utilisés en enseignement à distance, entre autres en ajoutant :

- des **conseils** et des **suggestions** explicites à l'étudiant sur ce qu'il doit faire et ne pas faire, ce à quoi il doit prêter plus d'attention, en expliquant pourquoi;
- des **invitations** à un échange de vues, à des questions et à des jugements sur ce qui est acceptable ou non;
- des tentatives pour **engager émotivement** l'étudiant afin de développer son intérêt personnel pour le sujet à l'étude.

3.4.2 Lisibilité

Une dernière révision du texte consistera à en vérifier la lisibilité. On sait par plusieurs études que le niveau de difficulté des textes utilisés dans l'enseignement supérieur a tendance à s'élever de façon constante. Ce phénomène a été observé aussi bien chez nous que dans le monde anglo-saxon. La tendance à utiliser des mots de plus en plus longs et la multiplication des termes techniques se conjuguent pour faire monter l'indice de difficulté des textes.

- Le vocabulaire

Utiliser le plus possible les mots les plus **simples**, les plus **concrets** et les plus **courants**. Utiliser avec modération les acronymes, les abréviations et les sigles; quand on les utilise pour la première fois, il faut toujours les faire suivre de leur signification.

Quant aux **termes techniques** ou **scientifiques**, ils sont inévitables dans toute matière le moindrement spécialisée. Le moins que l'on puisse faire est de les définir la première fois qu'on les utilise dans le texte, à moins que l'on soit absolument sûr qu'ils sont déjà connus de tous les étudiants réguliers et adultes. Un meilleur moyen est d'ajouter un **glossaire** de tous les termes spécialisés à la fin de l'ouvrage, et d'utiliser un moyen quelconque indiquant à l'étudiant que les mots qui en sont affectés se trouvent dans le glossaire : mot en caractère différent, astérisque ou autre.

- La syntaxe

Bannir les tournures compliquées, en particulier l'emploi de la voie passive et de la double négation. Éviter les phrases longues et syntaxiquement complexes qui retardent la lecture à cause des nombreux retours en arrière qu'elles nous obligent à faire. Plus encore que la longueur des phrases, c'est l'utilisation d'**écrans linguistiques** qui est, ici, à éviter. Ces derniers se manifestent lorsqu'on coupe une phrase ou un membre de phrase par une information incidente plus ou moins longue qui interrompt le fil du discours et oblige le lecteur, une fois au bout de l'explication, à retourner au début de la phrase pour en comprendre la suite. (Remarquez que la phrase précédente en contient un, pas très grave il est vrai, mais qui peut tout de même illustrer

---

[2] Concept développé par Holmberg : «Guided Didactic Conversation in Distance Education», dans D. Sewart, D. Keegan et B. Holmberg (dir. de publ.), *Distance Education : International Perspectives*. London, Routledge, 1983, p. 114-122.

notre propos : *une fois au bout de l'explication*). L'abus des commentaires entre parenthèses est du même ordre. (Ici, un peu d'indulgence, s.v.p. ...).

- Le mode de présentation

Pour les **parties énumératives**, utilisez des listes ou des séquences numérotées séparées au lieu d'un texte continu; dans une même énumération, utilisez des points (•) comme éléments primaires de séparation et des tirets (–) comme éléments secondaires.

- Les caractères et la polycopie

Un dernier point reste à mentionner concernant la lisibilité : c'est celui des caractères utilisés et du moyen de polycopie retenu. Il est important de savoir que tout caractère s'écartant de l'habituel, tout en attirant l'attention, retarde la lecture. Il en est ainsi des nombreux caractères spéciaux disponibles dans tous les logiciels de traitement de texte (le plus connu est l'*italique*) et de l'emploi des majuscules pour des phrases ou des paragraphes entiers. Quant au moyen de reprographie utilisé, il doit fournir des copies claires, où les caractères apparaissent en entier. Les défauts qui paraissent acceptables quand on n'a qu'une page à lire peuvent vite devenir insupportables quand il s'agit d'un cahier de notes de quelques centaines de pages.

Conclusion

Voilà donc, résumées très brièvement, les différentes étapes que doit parcourir un document didactique, si l'on veut optimaliser sa valeur pédagogique. L'ordre proposé ici peut être discutable. Par exemple, on a l'habitude de voir l'étape de spécification des objectifs d'apprentissage (traitée au point 3.1.2) placée la première. Mais on sait qu'en pratique, les professeurs commencent souvent avec ce qu'ils ont déjà : la matière elle-même. Il reste toujours possible de fixer les objectifs détaillés seulement une fois la matière établie et c'est la solution qui a été exposée sous «méthode empirique» (point 2.1.1). Pour les autres étapes, l'ordre est certainement moins important, sauf pour la vérification de la lisibilité, qui doit rester la dernière, une fois que tout est déjà écrit.

Certaines questions peuvent subsister encore. Par exemple, nous n'avons pas parlé des sommaires, habituellement placés au début, ou des résumés en fin de chapitre. Pour ce qui est du sommaire, on peut penser qu'une partie de l'introduction telle que préconisée plus haut peut très bien remplir ce rôle. Quant au résumé, il peut être un outil très utile si l'on souhaite permettre à l'étudiant de faire un choix parmi les différents chapitres. Autrement, il serait préférable de recommander à l'étudiant d'en faire un lui-même, comme exercice de synthèse, d'ailleurs très efficace.

L'observance de toutes ces règles garantit-elle le meilleur document possible? Certes non, car la seule preuve irréfutable de sa valeur demeure le succès des étudiants qui s'en servent. C'est pourquoi il est recommandé de prévoir, comme dernière étape essentielle de son élaboration, la mise à l'essai de tout matériel didactique auprès d'un petit nombre d'étudiants représentatifs, avant de lui donner sa forme définitive et d'en tirer des centaines d'exemplaires. En dernière analyse, c'est toujours l'étudiant qui peut nous renseigner le mieux sur la valeur pédagogique de tout matériel qui lui est destiné.

Pistes bibliographiques

Les textes didactiques en général

BOUCHARD, C. et G. TESSIER. *L'écrit didactique, mode d'emploi*. Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 1994.

CHAMPAGNE, M. «Le traitement pédagogique des textes, pour en faciliter l'apprentissage», *Didasco*, vol. 1, n° 3, 1985.

GENEST, R. *Conception et production de notes de cours. Guide pratique.* Sherbrooke, Collège de Sherbrooke, 1989.

JONASSEN, D. H. *The Technology of Text. Principles for Structuring, Designing and Displaying Text*. Englewood Cliffs, Educational Technology Publications, 1982.

Le texte d'auto-enseignement

DUCHASTEL, P. “Toward the Ideal Study Guide”, *British Journal of Educational Technology,* vol. 14, n° 3, oct. 1983.

LANDRY, F. «L'imprimé, un moyen d'enseignement privilégié», dans F. Henri et A. Kaye (dir. de publ.), *Le savoir à domicile*. Québec, Presses de l'Université du Québec et Télé-Université, 1985.

Lisibilité des textes didactiques

BOURBEAU, N. *C'est pas lisable! (sic). La lisibilité des textes didactiques. Guide pratique*. Sherbrooke, Collège de Sherbrooke, Département de français, 1988.

Présentation technique des textes

LACHANCE, J. *La technologie du texte. Conception et évaluation de textes didactiques*. Québec, Didactica, 1988.

HARTLEY, J. *Designing Instructional Text*. Londres, Kogan Page, 1985.